Le récit dans les programmes de collège de 2008

Patricia Legris[1]

Introduction

S'attacher à la place accordée au récit dans les programmes d'histoire et de géographie du collège de 2008 en adoptant le point de vue du politiste revient à repérer les acteurs inscrits dans le circuit d'écriture de ces *curricula*. Certains d'entre eux ont privilégié l'insertion du récit comme démarche pédagogique. Il s'agit alors de revenir sur les étapes de l'élaboration des programmes pour comprendre comment le récit est devenu central dans les recommandations ministérielles. En cela, les dimensions épistémologiques et didactiques du récit seront écartées au profit de l'étude des acteurs inscrits dans le circuit d'écriture. Ces derniers sont principalement les membres du ministère (cabinet, DGESCO), les corps d'inspection (IGEN, IA-IPR) mais également les « partenaires éducatifs » que sont les groupes d'intérêt représentant les enseignants (APHG comme association de spécialistes, syndicats) et les historiens universitaires.

Interroger la place du récit dans les programmes et chercher à comprendre comment l'accent a été mis sur cette pratique pédagogique est aujourd'hui pertinent. On constate en effet un changement de la place accordée au récit et au document entre les programmes de collège antérieurs (dont ceux de 5e sont appliqués jusqu'à la rentrée 2010, ceux de 4e jusqu'en 2011 et ceux de 3e jusqu'en 2012) et les nouveaux parus au *BO* à l'été 2008. Ces transformations peuvent évidemment avoir des incidences sur les pratiques pédagogiques, du moins sur les attentes des inspecteurs chargés d'évaluer la mise en œuvre des programmes dans les classes.

Les programmes antérieurs ont été rédigés par le GTD présidé par Dominique Borne (alors doyen du groupe histoire-géographie de l'IGEN) et l'historien Serge Berstein. Ils ont été publiés entre 1995 (pour celui de 6e) et 1998 (pour celui de 3e). Les documents occupent une place essentielle à la fois dans les programmes et dans les documents d'accompagnement :

> « Les élèves ont été entraînés à lire et donc à donner sens à des documents, des cartes et des images. Ils ont appris à rédiger des phrases simples, à élaborer des croquis élémentaires (…). **Les cartes, les repères chronologiques et les documents sont au centre des programmes et en constituent la trame nécessaire.** Les repères chronologiques doivent être mémorisés (…). **Les documents, textes ou œuvres, ne sont pas destinés à simplement illustrer le programme. Ils doivent être étudiés en eux-mêmes.** Les textes ou extraits de texte seront lus par les élèves, les images identifiées et expliquées. »[2]

Cette insistance sur le document dans les pratiques pédagogiques est confirmée par Dominique Borne :

> « L'idée que l'on avait, c'est qu'un document n'est pas simplement, - si l'on entre dans la pratique de la classe-, une illustration (…). Les documents, c'est avec eux qu'on fait l'histoire et puis un document va être objet d'apprentissage lui-même. Le document en soi est une connaissance. »[3]

---

[1] Intervention à la journée de réflexion sur les nouveaux programmes du collège du groupe Contenus Histoire-géographie du SNES le 19 mai 2010.

[2] Programmes de 5e et 4e, La place du cycle central dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège, *BO spécial* n°1, 13 février 1997. Notes en gras par l'auteure.

[3] Dominique Borne, Entretien avec l'auteure, 2 avril 2008.

Le document n'est pas envisagé dans le cadre d'une démarche illustrative au récit mais dans le cadre d'une démarche inductive : les questionnements, les récits partent du document. La lecture de l'introduction aux nouveaux programmes nuance cette importance accordée au document :

> **« Le document peut être utilisé selon des modalités variées : simple illustration, entrée dans un thème ou fondement d'un travail critique (…).** Il convient non seulement de varier les modalités d'utilisation des documents mais aussi d'accorder **une place au récit par le professeur** : sa parole est indispensable pour capter l'attention des élèves grâce à un récit incarné et pour dégager l'essentiel de ce qu'ils doivent retenir. »[4]

Les programmes sont désormais présentés en trois rubriques : connaissances, capacités et savoir-faire. Le récit figure dans les capacités à inculquer aux élèves de collège :

> « Maîtrise progressive de la construction d'un récit historique, à l'écrit et à l'oral, depuis ses formes les plus élémentaires (quelques phrases), jusqu'à des développements plus élaborés intégrant des éléments explicatifs et démonstratifs. »[5]

Ces nouveaux programmes d'histoire s'arriment à une conception de l'histoire telle que l'a définie le philosophe Paul Ricoeur. Selon lui, l'histoire est une structure de récit à ambition véritative. Avec le « retour du récit », la parole de l'enseignant est réhabilitée. Celui-ci est chargé de contextualiser, de mettre à distance le passé (le « refroidir » en quelque sorte). Le professeur aide à passer du document à la connaissance, à donner du sens au savoir historique. Le récit de l'élève est alors essentiellement la traduction que celui-ci fait du récit de l'enseignant. Entre ces deux générations de programmes, la conception des acteurs « enseignant » et « élève » change, tout comme leur relation.

Pour comprendre comment le récit est à nouveau une pratique pédagogique centrale dans les programmes de 2008, nous nous appuierons essentiellement sur des archives du ministère de l'Education nationale conservées à Fontainebleau, sur les archives du groupe d'experts en charge des programmes du collège[6] ainsi que sur des entretiens menés auprès d'acteurs inscrits dans ce circuit d'écriture. Ce travail est issu d'une thèse de science politique consacrée à l'écriture des programmes d'histoire dans le secondaire en France depuis la Libération. Nous reviendrons tout d'abord sur quelques évolutions qu'a connues le système éducatif français durant les années 2000-2006 pour nous intéresser ensuite aux premières étapes des travaux du groupe d'experts en charge de l'écriture de ces programmes. Nous verrons enfin comment certains producteurs de ces programmes présentent le récit lors de la mise en œuvre des *curricula*.

I) Contexte initial de la commande : des évolutions du « circuit d'écriture » des programmes (2000-2006)

3 évolutions principales sont ici à rappeler :

1°) L'évaluation de la mise en œuvre des programmes de collège

L'évaluation des politiques éducatives devient une préoccupation centrale depuis les années 1980-1990. Les instruments des politiques publiques (comme les programmes) doivent être évaluables afin de pouvoir mesurer leur efficacité, de comparer les résultats obtenus avec ceux d'autres pays, etc.[7]. Les programmes sont évalués par le ministère principalement lors

[4] *Programmes d'histoire, BO* n°6, 28 août 2008.
[5] *Ibid*.
[6] L'auteure de cet article remercie Laurent Wirth de nous avoir confié ses archives personnelles.
[7] Concernant l'évaluation des politiques éducatives, lire notamment les travaux de Xavier Pons pour le cas de la France et de Nathalie Mons pour les pays de l'OCDE.

des inspections faites dans les classes. Les rapports des IA-IPR sont ensuite communiqués, synthétisés auprès de hauts fonctionnaires du ministère (Inspection générale, DGESCO).

En 2002, Alain Boissinot (directeur de cabinet du ministre Luc Ferry) adresse une commande au sujet de la maîtrise des langages et de la constitution d'un socle commun fondé sur des valeurs partagées. Trois pôles d'experts sont alors constitués : le « pôle des sciences », celui chargé de l'enseignement technologique et un troisième nommé « pôle des humanités »[8]. Dans le cadre de cette commande, les programmes du collège du GTD Borne-Berstein, en application depuis les années 1995-1998, sont évalués par le « pôle des humanités » qui regroupe les disciplines suivantes : le français, les langues anciennes, les langues vivantes, l'histoire et la géographie, les arts et l'éducation civique. Présidé par l'historien René Rémond, assisté de Laurent Wirth (IGEN et vice-président du pôle), ce pôle est chargé de réfléchir à la révision des contenus par rapport aux réformes structurelles en cours d'élaboration (réflexion sur le socle commun)[9]. Dans un rapport d'étape élaboré principalement à partir des observations des IA-IPR et remis au ministre en avril 2003, le groupe chargé de la relecture des programmes du collège signale que des refontes de programmes ne sont pas nécessaires en histoire et que l'accent doit porter sur les formations à fournir aux enseignants afin de les aider à enseigner les « questions socialement vives ».

Dans le rapport final de juin 2003[10], il est indiqué que le problème posé par les programmes d'histoire vient de « leur mise en œuvre défectueuse par les enseignants liée au manque de formation ». La critique s'adresse notamment à l'usage fait du document patrimonial dans les classes :

> « Ces derniers ne centrent pas suffisamment leurs cours sur les moments forts et les documents patrimoniaux, ce qui permettrait, d'après le rapport, de finir les programmes. »

René Rémond recommande alors au président du Conseil national des programmes, Jean-Didier Vincent, d'alléger les programmes et de hiérarchiser davantage les contenus des *curricula*[11].

2°) Influence européenne croissante dans l'éducation : le socle commun pour le collège et l'accent mis sur les compétences

La notion de compétence, apparue dans les années 1980 et déjà évoquée par le CNP en 1994, est centrale dans les réformes éducatives des années 2000. S'affirment dans la plupart des États de l'Union européenne les questions relatives au socle, aux standards et à la culture commune. La primauté est donnée aux compétences dans les *curricula* pour que les jeunes sortant du système scolaire aient acquis des moyens d'insertion dans le tissu social. Dans ce cadre, la Grande-Bretagne adopte le *core curriculum*. Le parlement de Norvège adopte en 2004 un rapport portant sur cinq compétences de base communes à toutes les disciplines. Progressivement, les systèmes éducatifs des pays d'Europe centrale et orientale adoptent ce modèle. Éric Mangez a montré comment les notions de compétences et de socle de compétences se déploient dans les réformes en Belgique francophone : les classifications

[8] Jean-Paul de Gaudemar, Jean-Didier Vincent, *Lettre à Philippe Joutard*, 12 décembre 2002, AN, CAC, 2007 0019 article 39.

[9] Groupe de relecture des programmes du pôle des humanités au collège, *Rapport d'étape*, 4 avril 2003, AN, CAC, 2007 0019 article 39.

[10] Groupe Humanités, *Rapport*, juin 2003, AN, CAC, 2007 0019 article 39.

[11] René Rémond, *Projet de rénovation des programmes de collèges*, 5 novembre 2003, AN, CAC, 2007 0019 article 39.

disciplinaires (*subject-based curriculum*) sont délaissées dès les années 1990 au profit de compétences transversales à plusieurs disciplines (*competence-based curriculum*)[12].

Les projets de réforme du système éducatif français (concernant les structures mais également les contenus) sont influencés par la stratégie de Lisbonne adoptée par la conférence des ministres de l'Éducation nationale (CONFEMEN) en mars 2000. Mandatés par le Conseil européen de Lisbonne, ces Ministres ont adopté, le 12 février 2001, un rapport à soumettre au Conseil européen de Stockholm (23-24 mars 2001). Celui-ci s'intitule « rapport sur les objectifs futurs des systèmes d'éducation et de formation ». Les ministres se sont mis d'accord pour la première fois sur trois objectifs communs à atteindre d'ici 2010 : améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE ; assurer que ceux-ci soient accessibles à tous et ouvrir l'éducation et la formation au monde extérieur. Cela passe par les éléments suivants : formation des enseignants, compétences de base, intégration des technologies de l'information et de la communication, efficacité des investissements, enseignement des langues, orientation tout au long de la vie, développement de systèmes flexibles pour rendre l'apprentissage accessible à tous, mobilité, éducation à la citoyenneté, etc. Le rapport de la Commission éducation, intitulé « Sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation », met l'accent sur l'importance accordée à l'acquisition de compétences. Ces décisions visent à promouvoir des compétences évaluables[13].

Le développement du *benchmarking* dans les politiques publiques conduit les décideurs politiques à être plus attentifs aux résultats des classements internationaux, comme PISA pour l'éducation. L'importance accordée aux compétences dans les politiques éducatives, afin de rendre celles-ci mieux évaluables, est accrue par le programme 141 de la LOLF consacré à l'enseignement scolaire public du second degré. Le premier des sept objectifs propose ainsi de « conduire le maximum d'élèves aux niveaux de compétences attendues en fin de scolarité et à l'obtention des diplômes correspondants ». La LOLF commence à entrer en application pour l'éducation le 1er janvier 2006. Au même moment, la loi du 23 avril 2005 (loi de programme et d'orientation sur l'avenir de l'école) opère un tournant véritable dans la conception des politiques éducatives[14]. Son article 9 est consacré au socle commun de connaissances et de compétences :

> « La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend : la maîtrise de la langue française ; la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ; une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ; la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication. Ces connaissances et compétences sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'Éducation. L'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité. Le Gouvernement présente tous les trois ans au Parlement un rapport sur la manière dont les programmes prennent en compte le socle commun et sur la maîtrise de celui-ci par les élèves au cours de leur scolarité obligatoire. Parallèlement à l'acquisition du socle commun, d'autres enseignements sont dispensés au cours de la scolarité obligatoire. »

Cette loi est complétée par le décret du 11 juillet 2006. La mise en œuvre de ces deux textes a pour conséquence que les programmes ne doivent donc plus s'organiser seulement autour de connaissances mais également de compétences explicites (capacités et savoir-faire). L'histoire

[12] Concernant les compétences, lire les travaux de Françoise Ropé et Lucie Tanguy, de Dominique Raulin, d'Eric Mangez.

[13] Commission européenne, *Compétences clés*, Direction générale de l'éducation et de la culture, Bruxelles, Eurydice, octobre 2001.

[14] Raphaël Matta, *L'élaboration de la loi d'orientation et de programme sur l'avenir de l'école du 23 avril 2005*, DEA de Science administrative sous la direction Jacques Chevallier, Université de Paris-II, 2005, 235 p.

scolaire est chargée de contribuer à une culture humaniste mais également de renforcer certaines compétences transversales, comme la maîtrise de la langue française (d'où le récit).

3°) La fin du CNP : reprise en main du circuit d'écriture par l'IGEN

L'organisation du circuit d'écriture relevant à la fois du CNP et des GETD devient obsolète en 2005. Le CNP avait déjà été écarté des décisions ministérielles depuis un an : son président Jean-Didier Vincent, atteint par la limite d'âge, n'est pas remplacé. C'est Dominique Raulin, secrétaire général, qui assure la présidence par intérim jusqu'au 8 novembre 2005, date à laquelle le Haut Conseil à l'Éducation est mis en place. Le 21 avril 2005, Laurent Wirth adresse un avis concernant les programmes du collège au ministre[15]. Le groupe histoire-géographie de l'IGEN signale qu'il conviendrait de renouveler les programmes du collège. Cette recommandation est faite suite à des réflexions menées par l'IGEN et la DEP sur les acquis des élèves, nourries par les observations sur la mise en œuvre des programmes et les remontées des IA- IPR depuis la rentrée 2004. Laurent Wirth en profite pour signaler que les IGEN sont les experts les plus compétents pour repenser les programmes. Plusieurs raisons sont avancées pour justifier cette demande de réécriture :

- l'ancienneté des programmes (qui datent du GTD Berstein-Borne) : ces programmes, dont beaucoup de professeurs sont lassés, ne correspondent plus au contexte de 2005, les dotations horaires ont été réduites d'une demi-heure par semaine depuis (sauf pour la classe de Troisième), certains savoirs sont obsolètes par rapport à la recherche universitaire.
- De nouveaux programmes sont mis en œuvre en primaire (programmes Joutard de 2002) et en lycée (GTD Frémont de 2003 pour les filières générales, ceux de CAP sont refondus, ceux de STG, STI, BEP et Bac Pro le seront très prochainement), ce qui conduit à la redondance de certains éléments par rapport à ce qui est étudié après la troisième.
- Les réflexions menées par divers acteurs sur le socle commun conduisent à ne plus concevoir le collège comme un « petit lycée ». Dans le livre *Repenser l'école obligatoire*, le CNP suggère, en 2004, que ce socle ne se définisse pas seulement dans le cadre scolaire car il pose la question de l'insertion sociale des élèves. Cette logique d'ouverture de l'École sur la vie sociale est reprise dans le rapport d'octobre 2004 de la Commission nationale pour l'avenir de l'École. Ces réflexions insistent également sur la recherche de cohérence entre les disciplines (à la fois interne entre histoire, géographie et éducation civique et externe).
- Les pressions européennes pour modifier les *curricula* (*cf*. paragraphe *supra*).

L'arrêté du 17 mai 2006 modifie l'organisation de l'administration centrale du ministère. Sont placés sous le contrôle direct du cabinet ministériel les Inspections générales, les directions et le secrétariat général ainsi que des organismes rattachés et indépendants dont le Haut Conseil de l'Éducation. Désormais, le CNP n'existe plus. La tâche d'écrire les programmes revient alors à des groupes d'experts présidés généralement par des inspecteurs généraux. C'est ainsi que Laurent Wirth est nommé président du groupe d'experts chargé des programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique du collège durant l'été 2006.

[15] Laurent Wirth, *Projet d'argumentaire pour une refonte des programmes du collège*, 21 avril 2005, Archives personnelles de Laurent Wirth.

II) Un groupe d'experts favorable au récit chargé de l'écriture des programmes

1°) La première lettre de cadrage de 2006

Le nouveau processus d'élaboration des programmes débute par la commande officielle de la DGESCO passée à un groupe d'experts présidé par un universitaire ou un IGEN nommé par le ministre. Le 28 août 2006, Roland Debbasch, directeur général de l'enseignement scolaire, adresse une lettre de cadrage à Laurent Wirth précisant quatre éléments[16].

- La première exigence concerne les contenus même des programmes qui doivent tenir compte des recommandations présentes dans le décret du 11 juillet 2006 :

  « Inclure les objectifs de chaque cycle ainsi que les repères annuels pour les compétences et les connaissances dont l'acquisition doit être assurée en priorité en vue de la maîtrise des éléments du socle commun en veillant (y inclut en matière d'évaluation) aux trois compétences « transversales » que sont la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative en travaillant à cet effet en lien avec le groupe chargé de préparer la mise en œuvre du socle pour les piliers 5 (culture humaniste) et 6 (compétences sociales et civiques). Apporter une attention toute particulière à la rédaction des documents d'accompagnements. Rechercher toutes les cohérences possibles avec le programme du premier degré et avec les programmes actuels ou en cours de réécriture des séries générales, technologiques et professionnelles des lycées. »

- La lettre précise que le groupe doit être limité à douze personnes (membres des corps d'inspection et enseignants). Les historiens universitaires ne sont ainsi pas membres du GE. Cependant, le GE peut auditionner des syndicats, des associations de spécialistes et des universitaires.
- Le document fixe également l'organisation du travail du GE placé sous la dépendance du Bureau des programmes d'enseignement de la DGESCO :

  « Il en assume l'organisation matérielle et veille au respect de la lettre de cadrage. Il est tenu informé de l'état d'avancement des travaux par la transmission d'un relevé de conclusion à la fin de chaque séance de travail. Il est chargé de la saisine des conseils dont l'avis doit être recueilli. Il met en ligne et transmet les documents nécessaires aux recteurs en vue de la consultation des enseignants. »
- Enfin, la lettre de cadrage établit un calendrier. Le GE dispose de temps pour répondre à la commande : le projet de programmes doit être remis fin janvier 2008 (17 mois plus tard). En mars-avril 2008, la DGESCO procèdera à la consultation des enseignants et à la saisine des instances consultatives afin de publier les nouveaux programmes à l'été 2008. Avant la publication, le ministre pourra, s'il le souhaite, consulter le HCE. Désormais, le nouveau circuit d'écriture est contrôlé par la DGESCO. L'IGEN redevient l'acteur principal chargé de répondre à la commande ministérielle et de consulter divers partenaires.

2°) Un groupe d'experts qui fait le bilan des programmes de collège du GTD Borne-Berstein

En septembre 2006, Laurent Wirth constitue le groupe d'experts[17]. Les membres de ce dernier sont désignés à titre personnel pour leur compétence professionnelle reconnue. Ils sont choisis par le président du groupe, en accord avec la direction générale de l'Enseignement scolaire et le cabinet ministériel. Le GE est co-présidé par une maîtresse de conférences en géographie, Sonia Lehman-Frisch (IUFM de Versailles). Laurent Wirth est le second président représentant à la fois le pôle histoire et le groupe histoire-géographie de l'IGEN. Alain Bergounioux (IGEN) est chargé de l'éducation civique. Quatre IA-IPR viennent des académies de Créteil (Danielle Champigny), Grenoble (Catherine Biaggi), Montpellier (Jacques Limouzin) et Rouen (Odile Denier). Afin de permettre la cohérence avec les

[16] Roland Debbasch, *Lettre de cadrage relative aux programmes d'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique au collège*, 28 août 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.
[17] *Liste des membres du GE*, 18 octobre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.

programmes de primaire, Laurent Wirth choisit Patrick Fenot, IEN-EG de l'académie de Créteil. Chaque IA-IPR recommande un ou plusieurs enseignants de collège de son académie, remarqués lors des inspections : trois viennent d'Île-de-France (Claire Aragau, agrégée exerçant dans le Val d'Oise, Claire Podetti, certifiée affectée dans l'Essonne et Monique Teston, agrégée au collège de Vincennes). Deux certifiés viennent de province : Sandra Hayrault de Lille et Laurent Resse du Havre. Laurent Wirth s'est efforcé de respecter un équilibre entre historiens et géographes.

Les deux présidents du GE rappellent aux membres du groupe les évolutions qu'ont connues les *curricula* d'histoire et de géographie depuis la Troisième République. Le GE effectue également dans le même temps une évaluation des programmes mis en œuvre dans les collèges. Pour cela, il reprend les conclusions d'un rapport de 2005 de l'Inspection sur les acquis des élèves[18] ainsi que des comptes-rendus de réunions entre IG et IPR à ce sujet. Tout comme l'avait fait le pôle humanités en 2003, l'usage pédagogique du document est critiqué :

> « On a survalorisé le « tout document » qui disperse et est source de lassitude : foisonnement de documents et abondance de questions font perdre de vue l'essentiel et conduisent à une dérive de juxtaposition. Si le document doit demeurer le pivot central des séquences, son approche pédagogique doit être repensée afin d'en faire découvrir sa portée. Le document patrimonial, qui donne véritablement sens au projet de leçon, est actuellement sous-exploité. Sa place doit être retravaillée. »[19]

Les rapports des inspections critiquent la pratique pédagogique qui consiste à exploiter des séries de documents sans donner une trame, un lien entre chacun. C'est pourquoi la question suivante est posée dans ce même compte-rendu :

> « Face à l'écueil du « tout document », ne faudrait-il pas réhabiliter une part de récit qui donnerait sens aux documents choisis ? »

L'idée de mettre en avant un récit qui structurerait les cours, tout en recourant à l'étude de quelques documents est reprise lors des premières réunions du groupe d'experts en 2006 tout comme dans les projets initiaux de programmes présentés par Jacques Limouzin. Cet inspecteur propose d'organiser les chapitres en deux types de séances : les leçons type entrée et les leçons de cours. Les premières consistent à faire usage des documents dans le cadre d'une démarche inductive :

> « Ces leçons sont des moments où les élèves sont mis en présence des savoirs généraux sur le « sujet » abordé. Elles excluent l'utilisation de documents sources complexes (comme les textes) et privilégient au contraire les supports comme les images qui permettent une identification des faits. Ces documents y sont utilisés pour construire des repères et des images mentales dans l'esprit des élèves. Ils ne sont pas utilisés pour « faire trouver » ce que le professeur doit communiquer sous une forme ou sous une autre. Au fond, il s'agit de mettre les élèves en présence d'un récit historique général, concrétisé par des recours concordants à des images, des événements, des personnages et des cartes. »[20]

Quant aux leçons qui suivent, elles s'organiseraient davantage sous la forme d'un cours dialogué et les documents ne sont employés qu'à titre illustratif :

> « Cela ne signifie pas qu'il s'agisse de « cours magistral » univoque, même si les phases magistrales de la leçon (récits et explication du professeur) y sont plus importantes que dans les leçons de type « entrée ». A certains moments choisis par lui, le professeur peut procéder par un « dialogue d'appropriation » qui porte sur les images, les cartes ou de courtes citations d'un auteur important. Il les faits décrire. Il fait identifier des points remarquables pour faire mémoriser les savoirs visés. Les documents sont alors utilisés comme une illustration rendant concrets les faits abordés et associant des images, réelles ou mentales aux mots rencontrés. Ils sont des supports de mémorisation et peuvent être eux-mêmes mémorisés. Ce « dialogue d'appropriation » est à distinguer clairement des dialogues

[18] IGEN-IGAENR, *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?, rapport n°2005-079*, juillet 2005, 81 p.

[19] IGEN, *Compte-rendu de l'atelier collège,* 30 mars 2005, Archives personnelles de Laurent Wirth.

[20] Jacques Limouzin, *Premières pistes. Notes sur les perspectives du programme d'histoire de collège*, octobre2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.

conventionnels de pseudo-recherche (« Que dit ce document ? »). Il exclut les rituels pseudo-méthodologiques (« Date ? Nature ? Auteur ? Idée générale ? »). » [21]

Ainsi, dès les premières séances de travail, le GE semble s'orienter vers un projet davantage centré sur le récit de l'enseignant que sur l'exploitation des documents patrimoniaux.

A la fin de l'année 2006, le GE procède aux auditions des « partenaires éducatifs » (syndicats, associations de spécialistes, etc.) et de cinq universitaires[22]. Ces historiens, Maurice Sartre (Professeur émérite d'histoire ancienne, Université de Tours), Claude Gauvard (Professeure d'histoire médiévale, Paris-I), Joël Cornette (Professeur d'histoire moderne, Paris-VIII), Gilles Pécout (Professeur, ENS, EPHE) et Antoine Prost (Professeur émérite, Paris-I) pour l'histoire contemporaine, ont été choisis par Laurent Wirth. Ils s'intéressent aux questions éducatives, notamment Antoine Prost qui est un des spécialistes en France de l'histoire de l'éducation, et sont sensibles au lien entre enseignement secondaire et enseignement supérieur. Certains ont participé à des jurys de concours de recrutement : Claude Gauvard a présidé celui de l'agrégation externe d'histoire en 1999 et 2000, Joël Cornette fit partie du jury, aux côtés de Laurent Wirth alors vice-président du jury, pour l'agrégation externe d'histoire en 2001 et 2002, Maurice Sartre y participa dans les années 1980. Parmi ces historiens, certains sont membres du comité de rédaction de la revue *L'Histoire* : c'est le cas de Joël Cornette et de Maurice Sartre.

Les auditions d'universitaires ont lieu en séance plénière. Chacun fait des remarques concernant sa spécialité. Joël Cornette suggère de concilier approche thématique et étude chronologique (programme de 4e)[23]. Ce moderniste propose de rendre aux élèves l'histoire plus familière grâce aux documents. Lors de son audition, il illustre sa démonstration par de nombreux documents. Le commentaire de document est l'occasion d'en montrer la richesse tout en pouvant servir de support au récit de l'enseignant. Il prône une démarche inductive et évoque aussi la question des documents d'archives qu'il serait souhaitable de faire manipuler aux élèves comme les cahiers de doléances, les registres paroissiaux.

Antoine Prost, auditionné le 24 novembre 2006 pour le programme de 3e, est le seul des historiens à se prononcer nettement en défaveur des démarches pédagogiques pratiquées[24]. Il émet une vive critique à l'égard des manuels qu'il juge trop centrés sur les documents. Il défend le récit de l'enseignant, nécessaire selon lui à un apprentissage de l'histoire. Le récit, selon cet historien, permet de restituer à l'élève le sens du temps en lui faisant étudier les causes, le déroulement d'un événement et ses conséquences. Le document ne doit être utilisé que comme illustration ou complément au récit professoral :

« (Le document) ne doit **jamais** être un point de départ, mais :

- soit une **illustration** pour renforcer la mémorisation, une scansion pour mettre l'accent sur un moment fort.
- soit un **complément**, par exemple en appui à l'analyse d'un évènement que l'on a dû mener de manière rapide.

Ce qui est difficile à insérer dans la pédagogie, c'est la production d'un récit par l'élève qui n'a pas encore compris ce que le professeur dit : reformuler ce que quelqu'un dit est un exercice très difficile. »

En se prononçant en faveur du récit, Antoine Prost reprend des éléments traités dans son ouvrage *Douze leçons sur l'histoire* : le récit historique est une composition qui juxtapose différents éléments (présentation des faits, présentation des preuves, comparaison diachronique pour étayer la preuve). Le cours d'histoire est un discours, un récit à ambition véritative. Ceci évoque Paul Ricoeur, mais également Paul Veyne pour qui l'histoire est un récit d'événements vrais (*Comment on écrit l'histoire)*.

---

[21] *Ibid*.
[22] Laurent Wirth, Entretien avec l'auteure, 23 octobre 2008.
[23] *Compte-rendu de l'audition de Joël Cornette*, novembre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.
[24] *Compte-rendu de l'audition d'Antoine Prost*, 24 novembre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.

L'idée du récit est évoquée avec les syndicats, sans véritablement constituer l'élément central des négociations. En revanche, elle est davantage abordée lors de l'audition de l'APHG le 22 décembre 2006. Quatre membres représentent cette association de spécialistes : son président (Robert Marconis), Bernard Phan (vice-président), Éric Till et Hubert Tison (secrétaires généraux). L'APHG estime nécessaire de changer les programmes. Elle propose de revoir la place accordée au document patrimonial jugée excessive :

> **« R (Tison)** :
> L'abus des documents nuit à la cohérence du cours. Redonner du sens au cours. **Redonner sa place au récit. Que le professeur pilote. Moins de documents et plus de contextualisation**
> **R (Thil)** : Il faut réfléchir à la construction de la trace écrite. La mise en activité est une erreur et s'avère stérile. Peut-être ne plus mettre le document « au centre du programme ». »[25]

Le récit est envisagé favorablement, d'autant que les cours d'histoire sont présentés comme des cours de langue. Des éléments jugés importants par l'APHG sont répétés : maintien de la chronologie, programmes précis sans choix dans les chapitres étudiés, programmes disciplinaires séparés, pas de réductions horaires. Elle est hostile à la construction de programmes à partir de notions, de concepts. Ses représentants se montrent favorables à une histoire incarnée.

En janvier 2007, le GE établit une synthèse des auditions[26] : l'usage du document, bien qu'apprécié des enseignants et des élèves, se révèle insatisfaisant. Les documents ne sont pas suffisamment exploités et les connaissances que l'on peut en tirer ne sont pas repris par le professeur. Cependant, aucune pratique pédagogique ne semble véritablement préférée :

> « Mais la part qu'il faudrait (…) accorder (aux documents) dans les futurs programmes est plus difficile à déterminer, les universitaires eux-mêmes étant partagés (ainsi, pour l'histoire, A. Prost s'est déclaré ouvertement contre les documents, tout en nous communiquant une longue liste de documents incontournables, tandis que Joël Cornette estime qu'il faut se fonder sur des documents-sources, mais à partir desquels on peut produire un récit historique…). »

On constate à ce stade un certain flou dans la définition des pratiques pédagogiques à privilégier.

III) Le produit final : un récit au cœur des programmes promus par les inspections

En février 2007, le GE valide un bilan sur les programmes en application et sur les propositions concernant les grandes lignes des programmes à venir. Cette fois, le récit est au cœur des projets :

> « Il faut redonner une légitimité au récit historique ou géographique en lui redonnant une place dans le cours. Il faudra dire dans les accompagnements ce que l'on entend par récit en histoire, et récit en géographie (sa structure). Il faudrait travailler avec les élèves la construction du récit en histoire et en géographie pour leur montrer ce qu'est un raisonnement scientifique. »[27]

Le GE entame ensuite des séances de travail pour écrire les programmes. Ses membres se répartissent le travail en sous-groupes : Laurent Wirth conduit le sous-groupe consacré aux programmes d'histoire, Sonia Lehman-Frisch, jusqu'à sa démission en juin 2007, puis des IPR le sous-groupe de géographie et Alain Bergounioux celui d'éducation civique. Les projets sont régulièrement présentés en séances plénières et discutés par l'ensemble du GE.

On constate une ingérence de l'exécutif sur le travail du GE en 2007 et 2008. Le 4 avril 2007, Jean-Louis Nembrini (alors directeur de la DGESCO) adresse une deuxième lettre

[25] *Compte-rendu de l'entretien avec l'APHG*, 22 décembre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.
[26] Laurent Wirth, *Bilan des travaux et pistes pour les futurs programmes*, 8 janvier 2007, Archives personnelles de Laurent Wirth.
[27] Réunion de validation du bilan, 8 février 2007, Archives personnelles de Laurent Wirth.

de cadrage à Laurent Wirth[28]. Elle rappelle la demande de prise en compte du socle commun pour la rédaction des programmes et ajoute une nouvelle contrainte. Il est demandé aux présidents des GE de Lettres, Histoire des arts et Histoire et géographie d'insérer l'histoire de l'immigration. En février 2008, des projets de nouveaux programmes de primaire sont rendus publics. Ils suscitent la polémique car leur écriture a été extrêmement confidentielle. Aucune consultation avec les partenaires éducatifs n'a été menée. De plus, leurs contenus sont critiqués à la fois par des membres de l'opposition et par des membres de la majorité. L'historien Philippe Joutard, président du GE en 2002 pour les programmes de primaire d'histoire-géographie, dénonce l'appauvrissement des contenus enseignés au cycle 3. Comme le socle commun précise que les *curricula* entre différents degrés d'enseignement doivent être articulés les uns aux autres, il est nécessaire d'ajuster les projets pour le collège aux programmes de primaire. Le 28 mars 2008, alors que les projets de programmes du collège ont été remis depuis deux mois par le GE, Jean-Louis Nembrini adresse une nouvelle lettre de cadrage à Laurent Wirth[29]. Ce n'est plus le GE dans son ensemble qui est concerné par cette lettre mais seulement trois IGEN : Alain Bergounioux, Michel Hagnerelle et Laurent Wirth. Ils doivent revoir ces textes pour le 15 avril 2008 afin de vérifier la cohérence des programmes de collège avec ceux de primaire.

Les 5 et 6 juin 2008, le GE se réunit pour la dernière fois afin d'apporter un certain nombre de modifications qui tiennent compte des critiques de groupes d'intérêt, d'associations de spécialistes et de syndicats que Laurent Wirth a auditionnés à nouveau en mars et avril. Dans les programmes d'histoire, la capacité « expliquer » est ajoutée à celle de « raconter » (demande du SNES), une liste de repères est introduite à la fin du programme de 3e incluant les repères acquis dans le primaire (demande de l'APHG), la proposition d'étudier les trois monothéismes en 6e est revue : l'Islam est replacé en 5e (critiques de la consultation enseignante et de l'IESR présidée par Dominique Borne), des indications relatives à l'enseignement du fait religieux dans les programmes d'histoire sont ajoutées (demandes de l'IESR), des ajouts d'histoire du genre et des femmes sont faits (demandes de l'association Mnémosyne), en 3e est insérée l'étude d'un mouvement, d'un réseau ou d'un maquis de la Résistance (demande de la Fondation de la Résistance, de l'APHG et de certaines académies).

Dans la perspective d'une mise en œuvre des programmes commençant à la rentrée 2009, Laurent Wirth, devenu doyen du groupe histoire-géographie en 2008, est chargé de produire des ressources pour la classe : il s'agit de documents pédagogiques mis en ligne à destination des enseignants. Le changement des « documents d'accompagnement » en « documents pour la classe » a été décidé sous le ministère Darcos. Selon la directrice du Bureau des programmes de la DGESCO, il s'agit de promouvoir par cela « la liberté pédagogique ». Tout comme la notion de « compétence », celle de « liberté pédagogique » évoquée dans les programmes est polysémique. On peut entendre par là plus de choix possibles pour l'enseignant qui peut dès lors « tenter » des expériences, mais une lecture davantage classique peut également en être faite :

> « Les documents d'accompagnement avaient été mis en place à l'époque du CNP. En fait, derrière, il y a des postures très fortes sur la pédagogie. Malgré tout il y a des idéologies qui s'opposent un petit peu. À l'époque du CNP, on était très pédagogiste. Avec Xavier Darcos, on l'est franchement moins [rire]. Très, très clairement. On est pour la liberté pédagogique des enseignants, sachant qu'aujourd'hui ceux qui se revendiquent de la liberté pédagogique sont les enseignants les plus traditionnalistes. Ce ne sont pas du tout les plus novateurs. Il faut décrypter [...]. Liberté, c'est la liberté de revenir à de vieilles méthodes qui ont fonctionné à un certain moment avec un certain type d'élèves aussi! Peu importe [...]. La liberté pédagogique avait été inscrite dans la loi de 2005. C'est un article de la loi de 2005 [...]. Que ce soit Fillon

[28] Jean-Louis Nembrini, *Réécriture des programmes d'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique au collège*, 4 avril 2007, Archives personnelles de Laurent Wirth.

[29] Jean-Louis Nembrini, *Lettre de cadrage à Laurent Wirth*, 28 mars 2008, Archives personnelles de Laurent Wirth.

> ou de Robien, on ne s'est pas tellement appesanti sur cette idée de liberté pédagogique. C'est vraiment Xavier Darcos qui a dit de faire attention. Ça vient du cabinet de Darcos, c'est une vraie volonté politique! [...]. L'idée de supprimer les documents d'accompagnement est une idée forte : on ne donne plus d'impulsion sur les pratiques pédagogiques [...]. C'est le truc qui nous sert à appliquer les programmes, c'est le mode d'emploi. C'est de ça dont a voulu se débarrasser. »[30]

Ces ressources pour les programmes du collège sont élaborées par l'IGEN et par les membres du GE. La logistique (mise en ligne sur le site Éduscol) est assurée par la DGESCO. Ces documents ont pour vocation d'être évolutifs. Des exemples de séquences sont proposés, ainsi que des bibliographies[31].

Dans ces *ressources pour faire la classe*, mises en ligne en octobre 2009, la démarche inductive est indiquée pour la leçon d'entrée dans le thème. Pour les leçons suivantes, le principe de liberté pédagogique est mis en évidence. L'enseignant n'est donc plus obligé de s'appuyer systématiquement sur des documents, le recours momentané au cours magistral n'est pas interdit :

> « Un cours d'histoire, de géographie, ou d'éducation civique, est un moment de construction d'un savoir (par sa découverte, sa compréhension, son appropriation) où la parole du professeur prend nécessairement plusieurs formes et plusieurs sens (…). C'est dans ce cadre qu'il convient de donner une place au récit proprement dit. Tout ne doit pas partir systématiquement du questionnement sur des documents. Le professeur peut raconter lors de son cours : le recours à l'anecdote, à la biographie d'un personnage, à la description de la vie quotidienne d'un individu peut être un levier très utile pour intéresser les élèves et leur faire saisir une réalité. »

Le récit est conçu dans l'esprit des producteurs de ces programmes comme « la colonne vertébrale » du cours : l'enseignant structure le cours autour de son récit et y insère l'étude de quelques documents rigoureusement choisis[32].

Autre outil d'aide à la mise en œuvre des programmes : un livret publié par le CRDP de Versailles, académie choisie par la DGESCO pour réaliser ce type d'outil pédagogique[33]. Les auteurs sont une équipe de onze enseignants de collège conduits par un IA-IPR de cette académie, Laurent Le Mercier[34]. L'ouvrage est composé d'une préface signée par Laurent Wirth et Michel Hagnerelle, pour qui les fiches qui suivent sont une traduction juste des programmes du collège, puis d'un avant-propos de Laurent Le Mercier suivi d'un nombre conséquent de « fiches » présentant des exemples de séquences. Le récit est évoqué dans l'avant-propos : son auteur rappelle que les programmes servent la culture humaniste et les compétences sociales et civiques mais également les compétences transversales, dont la maîtrise de la langue française. La nouvelle démarche pédagogique portée par cet IA-IPR consiste en un retour de la parole du *magister* (l'enseignant) et une démarche inductive pour les séances introductives. Afin de justifier cela, une critique des pratiques pédagogiques actuelles est faite :

> « Les élèves et les documents deviennent l'objet de toutes les préoccupations. A partir d'une mise en activité sur le document en histoire comme en géographie, l'élève doit construire le raisonnement et le savoir historiques et géographiques. Il y a donc un décentrage complet du discours en classe, du professeur vers le binôme élève-document, de la leçon magistrale au cours dialogué. Le récit du professeur ne vient qu'au terme de la mise en activité, son discours couronnant et clôturant l'observation des documents. »[35]

Les critiques des pratiques pédagogiques du « tout-document » s'appuient sur des

[30] Directrice du Bureau des programmes (DGESCO), entretien avec l'auteure, 22 janvier 2009.
[31] Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 26 octobre 2009.
[32] Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 19 avril 2010.
[33] Claire Podetti, Anick Mellina, entretiens avec l'auteure, 9 juillet 2009 et 12 décembre 2009.
[34] *Histoire, géographie, éducation civique. Aide à la mise en œuvre des programmes pour la 6e*, CRDP Versailles, 2008, 148 p.
[35] *Ibid*., p. 17.

observations faites par cet inspecteur dans des classes mais aussi sur des travaux de la DEPP de 2007. L'étude des documents, qui fait reculer le *magister* au profit de la mise en activité, instaure souvent une routine. Le récit, comme « capacité majeure au collège », est réhabilité en référence à Paul Ricoeur. Il doit devenir la « matrice de nouvelles pratiques d'enseignement » :

> « Raconter ne signifie pas pour le professeur de revenir au cours magistral traditionnel, même s'il n'est pas interdit de raconter de temps à autre un événement. Mais il s'agit de mettre en évidence une structure d'énonciation que l'élève est invité à s'approprier : le récit est une forme fondamentale de l'expression humaine (…). Le récit du professeur est indispensable car il donne le sens : il comporte une dimension explicative et interprétative et permet d'organiser la leçon en évitant le catalogue (plan à tiroirs) et la narration purement factuelle. »[36]

La leçon-récit doit suivre l'énonciation de la problématique par l'enseignant. Le récit de l'élève se fait dans les exercices comme traduction de celui du professeur[37]. Cette insistance sur le récit se retrouve lors de l'exposé sur le programme d'histoire de 5e fait par Laurent Le Mercier lors de la journée inter-académique tenue à Paris le 2 février 2010. Ce type d'événement est organisé par l'IGEN et la DGESCO (Bureau des programmes) dans le cadre du PNP (Plan national de pilotage) afin de présenter les priorités de la formation à l'échelle nationale et ainsi d'harmoniser les formations offertes aux enseignants. Lors de sa présentation, Laurent Le Mercier se dit convaincu que les programmes ne sont pas lourds si « on les met en intrigue », s'ils intègrent « la dynamique de la discipline ». Selon cet IPR, les contenus doivent être complexifiés en fonction des évolutions historiographiques, le récit du *magister*, c'est-à-dire de l'enseignant, « metteur en scène des leçons », doit être privilégié. Le cours doit être préparé entièrement à l'avance, « lorsque le professeur est dans son bureau ».

Conclusion

Cette histoire du retour du récit appelle plusieurs remarques :

- Les inflexions européennes sont de plus en plus importantes dans les évolutions des politiques éducatives nationales : l'adaptation souhaitée des programmes aux exigences du socle commun et la mise en avant des compétences en sont deux exemples.
- Le politique (notamment l'exécutif) et la DGESCO jouent un rôle important dans les orientations données aux politiques éducatives, les groupes d'experts disposent d'une marge de manœuvre pour rédiger les programmes mais doivent également tenir compte des contraintes imposées par les lettres de cadrage.
- Les programmes du collège de 2008 sont à la fois un « recyclage », une adaptation des programmes précédents (par exemple : maintien du découpage chronologique pour les quatre niveaux) et une innovation au niveau des contenus. Ceux-ci sont plus nombreux, plus divers et s'ouvrent à de nouveaux sujets (histoire de l'esclavage, histoire de l'immigration), à de nouveaux espaces (histoire de l'Asie, de l'Inde, de l'Afrique subsaharienne).
- Dans les démarches pédagogiques particulièrement mises en avant dans ces textes figure le récit. Il ne faut pas oublier que les cours d'histoire ont toujours été organisés autour du récit, l'Ecole des *Annales* elle-même ne l'avait pas supprimé[38]. La nouveauté réside dans le fait que le récit de l'enseignant organise l'ensemble de la leçon.

[36] *Ibid*.
[37] « Le professeur garde la main », *Ibid*.
[38] Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*. Voir également la communication de Marc Deleplace lors de cette journée.

- Plusieurs difficultés se posent alors : comment doit-on comprendre la démarche pédagogique « récit » ? Celle-ci peut prêter à des interprétations diverses et peut être à tort comprise comme un retour du cours magistral comme le remarque le doyen du groupe de l'IGEN[39]. Ce retour du récit de l'enseignant ne revient-il pas à véhiculer une vision hiérarchique, descendante entre le professeur et l'élève ? Si le cours se structure autour de la parole professorale, qui donne le rythme, impose l'organisation de la leçon sans y associer les élèves, on risquerait de remarquer des proximités avec le discours d'autorité tel que l'a défini Pierre Bourdieu :

  « La spécificité du discours d'autorité (cours professoral, sermon, etc.) réside dans le fait qu'il ne soit pas seulement compris (il peut même dans certains cas ne pas l'être sans perdre son pouvoir), et qu'il n'exerce son pouvoir qu'à condition d'être reconnu comme tel (…). Il doit être prononcé par la personne légitime à le prononcer (…), connu et reconnu comme habilité et habile à produire cette classe particulière de discours (…), il doit être prononcé dans une situation légitime (…) et dans les formes légitimes. » [40]

- La promotion du récit pourrait contribuer à remettre en question les méthodes actives, longtemps prônées dans les textes officiels : depuis 1890, les textes officiels recommandent au professeur de ne pas trop parler et de susciter l'activité des élèves[41]. Le manque de définition claire du récit créerait une tension entre la narration et des objectifs pédagogiques qui souhaitent rendre l'élève actif (voir pour cela le socle commun et le décret du 11 juillet 2006 qui évoquent un élève autonome, actif, investi dans la vie de la cité).
- Même si les nouveaux manuels, qui ne sont qu'une traduction plus ou moins fidèles du programme, insistent sur le récit, le professeur demeure libre de se saisir de la « liberté pédagogique » mise également en avant dans les programmes pour organiser ses leçons et associer pleinement ses élèves à la production du savoir.

Bibliographie sélective :

- L. de Cock, E. Picard (dir.) (2009), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 212 p.
- M. Duru-Bellat, A. van Zanten (2007), *Sociologie de l'école (3e éd.),* Paris, Armand Colin, 266 p.
- P. Garcia, J. Leduc (2003), *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours,* Paris, Armand Colin, 319 p.
- J. Leduc, V. Marcos-Alvarez, J. Le Pellec (1998), *Construire l'histoire*, CRDP Midi-Pyrénées, 173 p.
- P. Legris (2009), « Les programmes scolaires d'histoire dans l'enseignement secondaire », *in* L. de Cock, E. Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, p. 28-52.
- P. Legris (2009), « L'identité nationale au travers des programmes d'histoire en France », *in* S. Dessajan, N. Hossard, E. Ramos (dir.), *Immigration et identité nationale. Une altérité revisitée*, Paris, L'Harmattan, p. 59-73.
- P. Legris (2010), *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative.* Thèse de science politique sous les directions d'Yves Déloye et de Brigitte Gaïti, Université Paris-I.
- É. Mangez (2008), *Réformer les contenus d'enseignement : une sociologie du curriculum,* Paris, PUF, 162 p.
- N. Mons (2007), *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?*, Paris, PUF, 202 p.
- Prost (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 330 p.
- D. Raulin (2006), *Les programmes scolaires, des disciplines souveraines au socle commun,* Paris, Retz, 191 p.
- D. Raulin (2007), *Le socle commun*, Paris, Hachette.
- F. Ropé et L. Tanguy (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise,* Paris, L'Harmattan.

[39] Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 19 avril 2010.
[40] Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Minuit, 1984, p. 111.
[41] Jean Leduc, Viviane Marcos-Alvarez, Jacqueline Le Pellec, *Construire l'histoire*, 1998.